



## ESTUDO DE CASO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NUCLEADA DE SAMBAITUBA – ILHÉUS

*Pascoal João dos Santos*

Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC  
pascoaljoaodossantos@gmail.com

*Selma de Carvalho Leão*

Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC  
leaoselma@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente artigo discute sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba, situada no município de Ilhéus, com o fito de saber se é um mecanismo educacional para uma gestão democrática e participativa na escola. Essa pesquisa foi realizada durante o Mestrado em Educação Profissional pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e teve como objetivos verificar se a comunidade escolar compreende a diferença entre Educação do Campo como política pública e Educação do Campo como política emancipatória; identificar as especificidades contidas em um Projeto Político Pedagógico para uma escola do campo que tenha como pressuposto teórico a emancipação humana. Para a realização do intento postulado, partimos para a análise documental, da legislação e da literatura em educação, especialmente da Educação do Campo. Além disso, aplicamos questionário e entrevista semiestruturada para os sujeitos da pesquisa: docentes, discentes, funcionários, pais e gestores da comunidade escolar. O produto desse trabalho visa promover a atualização do Projeto Político Pedagógico, adequação da literatura e da legislação em Educação do Campo com o envolvimento de todos os sujeitos que integram o contexto escolar.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Projeto Político Pedagógico. Emancipação humana.

### Introdução

Este artigo apresenta a investigação feita sobre o projeto político-pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba, com o intuito de compreender se o Projeto em questão é um instrumento significativo para uma gestão democrática e participativa nos espaços campesinos atendidos por essa escola. Para isso, traçamos os seguintes objetivos: verificar se a comunidade escolar compreende a diferença entre Educação do Campo como política pública e Educação do Campo como política emancipatória; identificar as especificidades contidas em um Projeto Político Pedagógico para uma escola do campo que tenha como pressuposto teórico a emancipação humana.

Para esse estudo, tomamos por base teórica o Método Histórico-Dialético de Marx e Engels, sendo que István Mészáros foi o pesquisador e o intérprete atual do Materialismo que nos serviu de alicerce para atualizar a leitura dos teóricos escolhidos.

O processo metodológico foi construído por meio da análise documental (legislação específica sobre educação do campo, projeto político-pedagógico da escola) a partir do estudo de caso. Além disso, utilizamos como instrumentos um questionário e uma entrevista semiestruturada aplicados aos sujeitos da pesquisa: gestores, docentes, discentes, pais e funcionários.

O artigo está organizado em três momentos, sendo que no primeiro, trabalhamos o significado de projeto político-pedagógico. O segundo tratadas especificidades do Projeto de uma escola do campo; enquanto o terceiro mostra as questões da pesquisa. Tais momentos, dialogamos com as respostas dadas às três questões como objetivos do trabalho.

A pesquisa evidencia que há desconhecimento do teor do projeto político-pedagógico. Diante disso, se pode afirmar que o projeto não se constitui instrumento para a efetivação de uma gestão democrática e participativa. Do mesmo modo, se pode dizer que não há a compreensão sobre a diferença entre educação do campo como política pública e enquanto política emancipatória;

Ainda é válido ressaltar que no mesmo diapasão, um projeto político pedagógico para lidar com a emancipação humana, deveria ser instrumento de diferenciação entre uma educação para justificar o modo de ser do Sistema Sociometabólico do Capital e outra, “Para além do Capital”. Por meio da primeira, se desenvolveria um fazer educativo mecânico e sem maiores consequências para a vida dos sujeitos envolvidos no processo. A partir da segunda, se inauguraria um tempo em que se buscaria, a partir das lutas educacionais, sociais, políticas, culturais, econômicas, ambientais, a superação do Sistema. Portanto, o que constatamos foi que há uma educação baseada na gestão democrática e participativa, sem uma prática e sem uma teoria emancipatórias.

## **O Projeto Político Pedagógico**

O Projeto Político Pedagógico (PPP), também chamado de projeto escolar, é uma proposta pedagógica a qual deve ser construída considerando o que é constatado a partir da realidade. De igual forma, deve ser modificado sempre que a realidade é transformada. Entre o projeto e a realidade existe uma ligação, uma proximidade e a permanente movimentação de teoria orientando a prática e a prática questionando a teoria.

O Projeto Político Pedagógico define a identidade da escola, indicando caminhos para o desenvolvimento de habilidades e competências, um auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário saber, que a expressão projeto vem do Latim *projectu* quer dizer “lançado para diante; ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro: plano, intento, desígnio; empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema” (Dicionário Aurélio 2003). E Vasconcelos acrescenta que (2006) Projeto Político Pedagógico é:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2006, p. 169).

Outra definição significativa se pode ver em Silva (2005, p. 88) que afirma: é “um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre todos da comunidade escolar”. Essa autora vai além da conceituação e expõe no trecho a seguir que o PPP deve ser

Elaborado coletivamente, aglutina fundamentos políticos, filosóficos e éticos que a comunidade acredita e deseja praticar. Define os valores humanitários, princípios e regras de convivência social, define os indicadores de uma boa e consistente formação integral do ser humano e qualifica as ações e funções sociais que são responsabilidades da escola (SILVA, 2005, p. 88).

Segundo Libâneo, (2004, p. 151) “é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”. Em complementação, podemos afirmar que o PPP expressa a cultura, as crenças e valores de quem elabora e da escola.

É imprescindível informar que os responsáveis pela elaboração do projeto precisam acompanhar, supervisionar, fiscalizar e avaliar. Em virtude disso, é essencial clareza no quesito de construção do PPP para a Escola Nucleada de Sambaituba, pois é importante que seja apropriado à Educação do Campo. Nesse sentido, Casali<sup>1</sup> (2008) expõe:

Ao colocarmos, com certa urgência, a necessidade de um projeto político-pedagógico de Educação do Campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa, não podemos esquecer o acúmulo de experiências de educação popular, construídas e acumuladas a partir do final dos anos 60, principalmente por parte das comunidades eclesiais de base. Foi exatamente no interior dessas comunidades que milhões de camponeses vivenciaram experiências de educação popular, onde muita gente aprendeu a ler e a escrever a partir das lendas dos povos, leituras de mundo das famílias camponesas. Entendemos que é preciso desentulhar todas as experiências que foram registradas e engavetadas e transformá-las em referenciais para o projeto de Educação do Campo que estamos construindo. Fazem parte deste patrimônio as pedagogias que buscaram incluir o ser humano como sujeito e que muito contribuíram nas trocas de saberes entre trabalhadores e trabalhadoras (CASALI, 2008, in BRASÍLIA, 2006, p.69).

Para tanto, pensar no Projeto Político Pedagógico é pensar numa bússola a partir da qual todas as ações da Unidade Educativa são disparadas, sejam elas de cunho administrativo, pedagógico, político, social, cultural e ambiental. Nessa perspectiva, é o instrumento mais significativo que tem as gestões e os trabalhadores e trabalhadoras em educação para fundamentar o seu agir.

### **Especificidades do projeto político pedagógico da educação do campo**

“A educação do campo não busca isolar os alunos do campo, mas compreender suas necessidades culturais, sociais ou de formação”. A partir desse pensamento de Ana Paula Rodrigues, professora do Curso de Aperfeiçoamento de Educação no Campo da Faculdade de Educação da UFMG – FAE, entendemos que toda proposta pedagógica precisa valorizar, respeitar a cultura do indivíduo.

Nessa perspectiva um entendimento sobre a Educação do Campo e Educação no campo se faz necessária. Daí, Evangelista (2017) expressa:

---

<sup>1</sup>Derli Casali, formado em filosofia e foi coordenador do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

A Educação no Campo é destinada a essas pessoas, atores e atrizes da escola do campo. Não existe essa modalidade de ensino sem pessoas que vivem no e do campo, com suas identidades étnicas, culturais, espaciais, sociais, históricas, políticas e religiosas (EVANGELISTA, 2017, p. 27).

Parafraseando Evangelista (2017), compreender as pessoas que compõem o chão da escola é importante para estudar a Educação do Campo e levar em consideração toda a diversidade. Pois, segundo ele “essas pessoas trazem consigo marcas históricas, sociais, culturais e religiosas, bastante diversas que impactam profundamente o processo de escolarização” (EVANGELISTA, 2017, p. 27).

Para tanto, é importante dar atenção a escola do campo tanto quanto a escola urbana, uma escola que a legislação pátria determinou que a gestão da educação básica deva ser democrática e participativa. Do mesmo modo, normatizou princípios para essa educação, conforme se pode constatar na Constituição Federal de 1988, artigo 206 e na Lei 9.394/1996, artigo 3º. Mas, a educação do campo, conforme se pode perceber no Decreto 7.352/10, embora leve em conta e pratique os princípios generalistas da educação básica, criou os seus próprios princípios, como se pode ver neste artigo 2º do Decreto:

São princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Decreto 7.352/10, art. 2º).

Por sua natureza, uma escola do campo não pode ser reduzida a um mero espaço educacional construído num espaço campesino a oferecer qualquer educação. Isso está



determinado no Decreto acima citado, sendo que algumas “marcas” próprias devem ser levadas em conta, a exemplo da “diversidade”, segundo preconiza estes incisos:

Inciso I; com projetos político-pedagógicos que unam a teoria e a prática, que levem em consideração o trabalho – como princípio educativo -, de acordo com o inciso II; e que nestes mesmos projetos escolares, as propostas curriculares levem em conta as “reais necessidades” dos sujeitos do campo, que prime por calendários letivos que respeitem o ciclo produtivo (Decreto 7.352/10, art.2º).

Dessa sorte, é vital que a prática pedagógica dos sujeitos que trabalham nos espaços campestres seja de respeito ao que é específico desses espaços, que tenham formação inicial e continuada em educação do campo. Vale ressaltar que os indivíduos jamais ignorem o que é próprio dos espaços onde estão atuando. Assim, Caldart (2002, p. 88-91) explicita um “decálogo para ser educador do campo”. Vejamos:

Decálogo para refletirmos sobre uma identidade em construção. Afirmção de que o formato desta identidade não é dado apenas pela geografia de nossa origem ou de nossa prática, mas muito mais pela gente, pelos sujeitos com quem trabalhamos. Ser um educador do campo é antes de tudo ser um educador do povo brasileiro que vive no campo. Que vive em suas diferentes identidades (CALDART, 2002, p. 88).

Dentre os “postulados” deste “decálogo”, destacamos:

Reconhecer a existência do campo, ver a realidade histórica, ver seus sujeitos; Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo; participar das lutas sociais dos sujeitos do campo brasileiro; lutar por políticas públicas que afirmem o direito dos povos do campo a educação; aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra; ocupar-se da escola do campo como lugar de formação dos sujeitos do campo; deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação. (CALDART, 2002, p. 88).

A propósito, sem essa inserção, permaneceremos sendo meros executores de procedimentos didático-pedagógicos e administrativos, mas sem nenhum envolvimento efetivo com a realidade do campo e daqueles que nele vivem, trabalham, estudam e produzem cultura.

Assim, também é o projeto político-pedagógico de um espaço do campo, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB 01/2002, artigo 2º, Único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa

de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (RESOLUÇÃO CNE/CEB 01/ 2002).

Diante disso, é possível afirmar que esse projeto deve levar em consideração essa identidade, a realidade, a temporalidade e tudo que é específico da vida e do ser dos sujeitos que ali vivem. Na verdade, a própria Resolução assim o determina, neste artigo 5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (RESOLUÇÃO CNE/CEB 01/ 2002).

A determinação acima corrobora com o artigo 11 da mesma Resolução, no que tange aos aspectos da gestão democrática, solidária e compartilhada entre todos os setores que integram as instituições campesinas, conforme abaixo:

Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (RESOLUÇÃO CNE/CEB 01/ 2002).

Essa situação nos remete aos seguintes questionamentos: quando foi que se procedeu a avaliação do PPP, a partir do que estava estabelecido no mesmo? Quando, numa jornada pedagógica, por exemplo, foi tomado o projeto político-pedagógico enquanto Documento orientador e fonte de toda a prática educativa de um espaço campesino?

Analisando o texto do PPP da Escola Nucleada de Sambaituba, pudemos constatar que a equipe gestora e técnica era “completa” em 2010: Diretora e vices (dois); três coordenadoras pedagógicas (Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II); e duas orientadoras pedagógicas; secretária escolar; agente administrativo. Nesse sentido, importante destacar que houve época na qual existiam 36 docentes para atender a 48 salas com 848 discentes, distribuídos nas etapas/modalidades: Educação Infantil: 137; Ensino Fundamental – Anos Iniciais: 361; Ensino Fundamental – Anos Finais: 261; e Educação de Jovens e Adultos: 169.

Em vista disso, nos permite fazer uma observação na apresentação do quadro de profissionais, que ignora os “funcionários da escola”, revelando uma contradição quando a questão envolve a recente alteração na legislação. Daí, é imprescindível considerar todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem como “trabalhadores e trabalhadoras em educação”, conforme firmado pela Lei 12.014/2009 – que altera o artigo 61 da Lei 9.394/1996 e determina que todos os cidadãos que atuam nas unidades escolares são trabalhadores da educação. E sobre isso, a CNTE (2011) afirma:

É preciso ainda vencer muitas barreiras na própria escola e na sociedade para que o preconceito, a invisibilidade, a subordinação e o perverso processo de desvalorização deixem de acometer os Funcionários da Educação. Assim como os Professores e demais profissionais do magistério, os Funcionários também são responsáveis pela qualidade do ensino e pela promoção da escola pública enquanto instituição indutora da inclusão social e da cidadania. E por tal razão precisam ser reconhecidos, de fato, em todos os sistemas e redes educacionais (CNTE, 2011, p. 12).

Ainda, na análise do texto do PPP da Escola Nucleada de Sambaituba, é possível verificar que na apresentação desse documento é afirmado que houve processo coletivo de reformulação da Proposta Pedagógica e que a mesma evidencia a identidade da escola, segundo o que abaixo é afirmado: “possui uma identidade própria, por isso a construção coletiva deste projeto possibilitou o reconhecimento dessa identidade, tornando-se um instrumento de diagnóstico e transformação da realidade escolar” (SAMBAITUBA, 2010, p. 5). Além disso, ainda afirma que o PPP é “um mecanismo teórico-metodológico, organiza as atividades, sendo mediador de decisões e condução das ações na análise dos resultados, possibilitando a intervenção e mudança das realidades que está em constante transformação” (SAMBAITUBA, 2010, p. 5).

Partimos para a questão relativa ao “conhecimento” que professores e funcionários têm do Projeto Político Pedagógico da escola. Mas, as respostas da maioria dos entrevistados foram de “desconhecimento” (tabela 01 e 02), o que evidencia total descumprimento do que determinam as normas específicas relativas à educação do campo. Nesse contexto, ocorre que a pesquisa feita com pais, alunos, funcionários e professores demonstra, exatamente o contrário, conforme se pode comprovar:

**Tabela 01**– Conhecimento dos professores sobre o PPP –  
 Sambaituba, Ilhéus – abril de 2007



Respostas	Número	Percentual
Sim	01	16,7%
Não	10	66,6%
Não respondeu	01	16,7%
<b>Total/percentual</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir dos dados, percebe-se que quase totalidade dos professores afirmou desconhecer o projeto político pedagógico da escola, o que nos desperta um questionamento: como é que se pode planejar e exercitar o múnus educativo, sem tomar como referência o documento chave da escola? E essa resposta foi dada em uníssono também pelos funcionários, conforme tabela abaixo:

**Tabela 02**– Conhecimento dos funcionários sobre o PPP –  
Sambaituba, Ilhéus – abril de 2007

Respostas	Número	Percentual
Sim	01	16,7%
Não	05	83,3%
Não respondeu	00	0%
<b>Total/percentual</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

Os funcionários que participaram da pesquisa mostram – pela tabela acima – como os professores, que também não conhecem o PPP, coisa que leva a um fazer sem base e sem clareza quanto ao que prevê o Documento.

Na Contextualização sobre a Unidade Escolar, no PPP é feita a seguinte afirmação sobre a realidade das comunidades que integram a Nucleada, exposta neste fragmento:

Com o propósito de atender as demandas educacionais, respeitando as especificidades de cada localidade, a Escola Nucleada de Sambaituba I abarca as comunidades de Vila Olímpio, Campinhos, Urucutuca, Sambaituba, Aritaguá, Vila Vidal e Vila São João. A grande maioria das famílias vive da agricultura, pesca e do [de]P programa[s] de distribuição de renda do governo federal como o Bolsa Família. Percebe-se também que essas comunidades não são assistidas por nenhum programa de desenvolvimento sustentável ou geração de renda, apesar de estarem situadas dentro de uma APA (Área de Preservação Ambiental), implicando no aumento da pobreza, miséria e consequentemente da violência, promovidas por jovens, que sem perspectivas e oportunidades são compelidos a prática de atividades criminosas como uso e tráfico de drogas, dentre outros (Sambaituba, 2010, p. 6).

Os dados acima citados, por quem produziu a revisão da Proposta Pedagógica em análise, evidenciam a completa ausência da situação dos pequenos produtores, pescadores, extrativistas.

Quanto a situação socioeconômica – qual seja a situação das propriedades, do trabalho – além de ignorar os elementos culturais que envolve as diferentes comunidades envolvidas no processo, silencia sobre a realidade do uso, posse e titularidade da terra. Essa realidade mostra uma contradição com elementos do que Caldart chama de “Decálogo” obrigatório para quem atua na Educação do Campo.

Na proposta metodológica, apresenta os elementos a serem desenvolvidos, conforme se destaca a seguir (Sambaituba, 2010, p. 18): “A proposta de educação de nossa escola tem ênfase em três aspectos importantes na questão da metodologia de ensino: temas geradores; prática-teoria-prática e participação coletiva”. Por meio desses três aspectos, a equipe organizadora do PPP pretendia desenvolver a ação administrativo-pedagógica, mas sem fazer referência ao autor Paulo Freire que discute tal temática.

Além disso, quem elaborou o documento desconsiderou as questões que envolvem a terra, o meio ambiente, os recursos hídricos, a agricultura camponesa e a agroecologia. Outro fator, a considerar nessa situação, foi silenciar sobre os serviços do Estado, enquanto entes municipal, estadual e federal, para as populações camponesas – saúde, educação, trabalho, moradia, lazer, previdência, alimentação, conforme determina o artigo 6º da Constituição Federal de 1988.

Portanto, o documento revisado em 2010 não apresenta uma proposta curricular adequada à realidade do campo, deixando de lado um tema que é caro a educação, ou seja, no que se refere à parte diversificada, por meio da qual é possível flexibilizar e priorizar. Daí, flexibilizar quanto ao grade curricular, a qual prioriza os conteúdos de Português, Matemática e Ciências; priorizar as discussões vinculadas à realidade mesma dos sujeitos que vivem e trabalham no campo: terra, território, trabalho como princípio educativo, meio ambiente, recursos hídricos, suporte financeiro e técnico.

Sobre o Documento Projeto Político Pedagógico – em análise – a nossa conclusão é a de que padece, ao menos quando consideramos a pesquisa colhida junto aos professores, pais e funcionários – do que é chamado de processo democrático. A apresentação do PPP necessita de uma melhor fundamentação teórica, já que sequer cita as normas e a literatura específicas da educação do campo produzidas desde 1990; sem falar que pode ampliar o que chama de

“contexto”, além de acrescentar o diagnóstico; podendo ser acrescido, inclusive, a realidade ambiental, hídrica e da terra, principalmente a posse, uso e cultivo.

A partir daqui, faremos uma discussão se o Projeto Político Pedagógico e os desdobramentos dele oriundos, no que se refere à prática administrativa e pedagógica encaminham tanto trabalhadores da educação, quanto alunos, pais e responsáveis para a emancipação humana.

### **A efetividade das perguntas no Projeto Político Pedagógico**

No que tange ao município de Ilhéus, destacamos os “silêncios” que são praticados na educação quanto às violências oriundas do espírito belicista dos colonizadores, com a anuência dos locais, contra os indígenas. Em primeiro lugar, contra os negros – durante e após a escravatura – contra os assalariados rurais durante toda a cultura do cacau, com seu coronelismo e, principalmente, após a Constituição Federal de 1988, que restabeleceu a “era dos direitos”.

Em segundo, levar em consideração a Escola Nucleada de Sambaituba que está situada no meio rural da Região Norte do município o qual atende aos sujeitos do campo das comunidades: São João, Vila Vidal, Aritaguá, Sambaituba, Urucutuca, Campinhos, Vila Olímpio e Ribeira das Pedras. Nessas comunidades vivem pescadores, pequenos produtores, extrativistas, assalariados rurais, pessoas ligadas ao turismo, comerciantes, desempregados e desempregadas, assalariados domésticos que trabalham no Centro num total de mais de cinco mil pessoas.

Em virtude disso, percebemos uma Escola que atende a alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos em número crescente e que estão em espaços cuja estrutura física é deficitária nos seis espaços em que há oferta de educação.

Também é preciso considerar os programas suplementares de alimentação e transporte – determinados pela Constituição Federal de 1988 (artigo 208, VII) e pela Lei 9.394/1996 (artigo 4º, VIII) – que são ofertados de forma deficitária. Isso acontece porque não obedece ao que determina a Lei 11.947/09, mais conhecida como “Lei de José Alencar”. Nessa lei está posto que os Sistemas adquirirão até 30% dos produtos da alimentação junto aos agricultores familiares (cf Resolução 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE) e que a “assistência à saúde”,

igualmente determinada na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação não é, sequer, ventilada para os alunos das escolas do campo.

Portanto, para a construção do projeto de pesquisa elaboramos três questionamentos: o Projeto Político Pedagógico é um mecanismo educacional para uma gestão democrática e participativa na Escola Nucleada de Sambaituba? A Comunidade Escolar compreende a diferença entre educação do campo como política pública e educação do campo como política emancipatória? Quais são as especificidades que deve conter um Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo que tenha como pressuposto teórico a emancipação humana?

Quanto à primeira questão, foi afirmado no transcorrer de todo trabalho que não há conhecimento do documento por parte de professores e funcionários (tabela 01 e 02). Também foi constatado na análise documental do projeto político-pedagógico, que o mesmo contém os elementos de um Projeto Escolar da educação básica, mas não atende as especificidades de um projeto destinado a um espaço campesino.

Tomando a segunda questão, vemos que a ausência de formação inicial e continuada sobre educação do campo e a efetivação de uma prática pedagógica vinculada à educação rural, leva a uma atuação quase mecânica. Desse modo, no reportamos a Caldart (2002) em seu “Decálogo” e percebemos a necessidade de quem atua nas escolas do campo requer ademais de conhecimento, o envolvimento.

Além disso, a própria pesquisa evidenciou que os profissionais da Nucleada de Sambaituba tem dificuldade para compreender a relação e as diferenças entre a educação do campo como política pública e a educação enquanto política emancipatória. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese que há por parte dos entrevistados um desconhecimento sobre “emancipação humana”, conforme os escritos de Marx, Engels e Mészáros.

No que tange a emancipação humana, é colocada como se fosse corolário da gestão democrática e participativa. Entretanto, por dentro do “Sistema Metabólico do Capital” e sem vislumbrar toda a complexidade e as contradições inerentes a esse Sistema não há democracia. Outro aspecto que impossibilita tal gestão é a necessária “superação” desse sistema, inclusive, sem uma análise das constantes crises pelas quais passa o Capital e que, segundo o próprio Marx, prenunciam o seu ocaso. Taffarel (2016) afirma que:

Nesta conjuntura de crise estrutural permanente do capital, para entender e propor algo especificamente a respeito da Educação da classe trabalhadora é preciso considerar a história e as propostas pedagógicas que a classe trabalhadora veio defendendo, em especial, a partir da instalação do modo de produção capitalista, conforme o conhecemos na atualidade. É preciso recuperar os fundamentos da pedagogia socialista a partir da visão materialista da história (TAFFAREL, 2006, p.2).

Como, os trabalhadores e as trabalhadoras em educação de uma escola do campo poderão fazer essa “leitura”, se não têm o que a própria Taffarel (2006) chama de pilares para a escolarização da classe trabalhadora, na perspectiva socialista? E quais seriam estes “pilares”, segundo ela: “(a) consistente base teórica que implica no domínio do conhecimento clássico científico, da filosofia, das artes e da Educação Física, (b) consciência de classe; (c) formação política; (d) organização revolucionária” (TAFFAREL, 2016, p. 1). Caberia, nesse contexto, mais uma pergunta: qual dos “pilares” aqui apresentados pode ser considerado que os participantes da pesquisa têm “governabilidade”?

Não subestimamos a inteligência das pessoas quanto à letra “a” e à letra “c”, mas o “domínio” sobre um e outro, sem a formação inicial e continuada em educação do campo e sem o que Caldart (2008, p. 88-91) chamou de “decálogo”. Essa proposição se refere para quem atua nas escolas dos espaços campestres, certamente há carências, limitações quanto às letras “b” e “d”.

Ademais, é preciso admitir, quando Taffarel (2016) informa sobre o embate entre as pedagogias do “aprender a aprender” e as pedagogias de base socialista, que nos espaços campestres do município de Ilhéus o destaque está vinculado “as pedagogias do aprender a aprender”. Segundo Taffarel (2016), neste excerto

[...] podemos reconhecer a oposição existente na atualidade entre os pilares da pedagogia socialista, enquanto uma pedagogia da transição e, os pilares das pedagogias correntes e hegemônicas no sistema educacional no Brasil, [...] são de bases “construtivistas e idealistas”. (TAFFAREL, 2016, p.4)

Passando do campo da pedagogia em conexão a pedagogia à Teoria Marxista, convém destacar que Emir Sader, prefaciando István Mészáros (2008) na sua obra “A Educação para Além do Capital” exposta no fragmento a seguir:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância, é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade



capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso, que torna possível a instalação de um injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema (MÉSZÁROS, 2008, p. 6).

Nesse fragmento de Sader podemos encontrar uma síntese do que tanto, Marx e Engels quanto Mézáros afirmam sobre o “Sistema Metabólico do Capital”. Nessa lógica, recorre a elementos sociais, culturais, educacionais, econômicos e até religiosos para reinventar-se e ressignificar-se, mesmo que, no dizer de Mézáros (2008) quando assevera que a universalidade de um modelo não é possível sob a

[...] globalização capitalista, porque não é geradora de justiça social, já que aliena e desumaniza, enquanto, (citando Marx) só é possível haver esta universalização quando as forças produtivas e as relações de produção estiverem vinculadas à consciência social dos trabalhadores (MÉSZÁROS, 2008, p. 6).

A resposta dos participantes da nossa pesquisa ao tema “emancipação humana” conforme abaixo se pode notar que é contraditória.

**Tabela 03**– Consegue diferenciar uma educação democrática e participativa de uma educação para a emancipação humana?–  
 Sambaituba, Ilhéus – abril de 2007

Alternativas	Quantitativo	Percentual
Respondeu	08	66,7%
Não respondeu	04	33,3%
<b>Total/percentual</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

A Tabela 03 da pesquisa mostra sobre “a diferença entre uma educação democrática e participativa e uma educação para a emancipação humana” e no percentual dos entrevistados da pesquisa evidenciou desconhecimento da abordagem sobre a “emancipação humana”. Tal dado nos preocupou porque evidencia despreparo, principalmente dos professores pesquisados, os quais têm formação universitária, mas sem formação inicial, nem continuada em Educação do Campo. Diante dessa situação, percebe-se a deficiência ou a falta de compromisso dos cursos de pedagogia com as questões que envolvem a diversidade e em especial a diversidade relacionada aos sujeitos do campo.

Se considerarmos que 1/3 não respondeu, poderemos evidenciar a insegurança quanto ao tema abordado na questão. E, é importante destacar que dentre os entrevistados, nenhum estabeleceu a diferença entre ambas; oito, confundiram uma e outra; e nenhum evidenciou tratar-se de um tema afeito ao Materialismo Histórico-Dialético.

Na obra em comento, Mészáros (2008, p. 10) cita expressões de Paracelso, de José Martí e do próprio Marx. E faz uma reflexão sobre a distância entre os três, destacando que mesmo com uma diferença de quase cinco séculos, os três dizem da necessidade de uma “mudança estrutural que nos leve para além do capital”.

Essa pode ser considerada a primeira afirmação contundente da obra de Mészáros (2008, p. 11) que esclarece: “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Dessa maneira, nos obriga a interpretar as respostas a Tabela 03 como algo preocupante, mediante a afirmação de uma das entrevistadas que expõe: “uma educação para a emancipação humana é consequência de uma educação com gestão democrática e participativa” (SUJEITO DA PESQUISA). Essa exposição significa dizer que as ações da educação sendo baseadas na democracia e na participação são suficientes para que as pessoas construam e conquistem sua cidadania. Nesse sentido, Mészáros é taxativo ao afirmar que (2008, p. 11):

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉZÁROS, 2008, p. 11).

Em outras palavras, até poderemos colocar todos os sujeitos em permanente movimento, poderemos estudar e compreender a situação que nos oprime, da mesma forma que poderemos ter decoradas todas as leis da educação. No entanto, se isso não vier acompanhado de uma proposta de efetiva mudança do paradigma socioeconômico, a educação não passará de mera tática de cumprimento do fazer pedagógico e sem substancialidade quanto à alternativa ao que precisa o capital para se legitimar.

Ainda neste sentido, Mészáros (2008) afirma:

[...] pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As

mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas, com o único objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (MÉZÁROS, 2008, p. 11).

Com base no subtítulo sobre efetividade das perguntas no Projeto Político Pedagógico e nesse excerto de Mézáros é possível alterar o quadro da educação sem alterar o quadro do país? A resposta para tal questionamento passa pela construção de uma alternativa ao “Sistema Metabólico do Capital” e não pode ser reduzido no âmbito escolar a uma simples gestão democrática e participativa. Mas, pelo exercício cotidiano de uma prática que leve uma emancipação humana de todos os sujeitos que interagem nesse contexto.

### Considerações finais

O artigo traz as leituras feitas a partir dos pressupostos teóricos do Materialismo Dialético de Marx e Engels. Assim, como recorre a István Mészáros enquanto autor vivo que discute o Capital e a necessidade premente da sua superação e da construção de outro mundo, de outra educação a partir de uma convicção: “é socialismo ou barbárie” sob a égide do Capital.

Considerando as reflexões oriundas do questionário e da entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos da pesquisa: gestores, docentes, discentes, pais e alunos no estudo de caso da Escola Nucleada e do seu Projeto Político Pedagógico, as nossas conclusões são as seguintes: a escola sem o projeto político pedagógico é um barco sem bússola. E para uma escola situada nos espaços campestres, um projeto político pedagógico descontextualizado é um barco sem carta náutica.

Além disso, o projeto da Escola Nucleada de Sambaituba não tem sido o instrumento facilitador da gestão democrática e participativa porque há desconhecimento sobre ele, apesar de não ser utilizado nos momentos dos planejamentos; a comunidade escolar não diferencia uma gestão democrática e participativa, que, por sinal é apenas um *insight* de liberdade, mas não passa de artimanha do Sistema Sociometabólico do capital.

Por fim, para que haja uma educação com vistas à emancipação humana é preciso, segundo Marx e Mészáros, alterar as condições estruturais, conjunturais, políticas, culturais, sociais da sociedade. Em suma, alterar o modelo político econômico.

## Referências bibliográficas

**BRASIL.** Constituição Federal de 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 17 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.352/10** – Dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional da Reforma Agrária – Pronera.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em [https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=LEI&num\\_ato=00011947&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2009&sgl\\_orgao=NI](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00011947&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=NI). Acesso em 17 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.014 de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm). Acesso em 17 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução 01, de 3 de abril de 2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

**BRASÍLIA. Conselho Escolar e a Educação do Campo.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Caderno nº 09. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo e KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, 2002.

FERREIRA, AURELIO BUARQUE DE HOLANDA. **Mini Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa.** Editora Positivo, 8ª ed. Rio de Janeiro, 2003

ENGELS, Friederich. **Introdução à Dialética da Natureza**. Editorial Avante. Lisboa, 1982.

EVANGELISTA, José Carlos Sena. **O direito à educação no Campo: superando as desigualdades**. 1ª Ed. Curitiba: Editora Appris, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, Goiás: Alternativa, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAMBAITUBA. **Projeto Político Pedagógico**. (Não publicado). Ilhéus, 2010.

SILVA, Maria Abádia. **Educadores e educandos: tempos históricos**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Marxismo, Movimentos Sociais, Educação, Sindicalismo. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 47-62, jun. 2016.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.